

طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نگاه به برنامه «فلسفه برای کودکان»^۱

نرگس سجادیه^۲

چکیده

پژوهش حاضر در راستای تقویت نظام آموزشی در زمینه پرورش تفکر، تلاش می‌کند تا یکی از الگوهای آموزشی تقویت تفکر را از منظر اسلامی مورد تحلیل فلسفی قرار دهد و بر اساس نتایج به دست آمده، طرحی برای تقویت تفکر ارائه دهد. باز تعریف هدف تقویت تفکر در راستای دست‌یابی به حیات طیبه، توجه به بلنددامنگی زندگی کودک و اقتضاهای آن، نگاه کل‌گرایانه به وجود کودک و در نظر گرفتن گرایش‌ها و اراده‌ورزی‌های وی در کنار مسائل شناختی، توجه به حقایق و نیز توجه به تنوع روش‌شناختی در دست‌یابی به حقیقت مهم‌ترین اصولی هستند که باید در تدوین نسخه بومی برنامه پرورش تفکر مدنظر قرار گیرند. نویسنده متناسب با این اصول، تجویزهای دیگری در بخش‌های محتوا، روش‌های تدریس و یادگیری، ارزش‌یابی و نیز گروه‌بندی پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی

تفکر، فلسفه برای کودکان، دیدگاه اسلامی عمل، برنامه درسی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۶/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۲/۱۷

۲- استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

مقدمه

یکی از اهدافی که در همه نظام‌های تربیتی اولویت بالایی دارد، تربیت انسان‌هایی خردمند، بصیر و اندیشمند است که قادر به رویارویی با موقعیت‌های منحصر به فرد زندگی خویش و کشف و صورت‌بندی راه‌حل‌های یکتای معطوف به آن‌ها باشند. این هدف، در نظام تربیتی جمهوری اسلامی نیز مدنظر بوده، بر آن تأکید شده است. چنان‌که در برنامه درسی ملی این هدف مورد توجه قرار گرفته و در اهداف هر مقطع تحصیلی نیز به آن اشاره شده است.

در این میان، طرح «آموزش فلسفه به کودکان»^۱ در تلاش است تا با آموزش تفکر فلسفی به دانش‌آموزان، زیربنای پرورش تفکر را فراهم آورد (فاندى، ۱۳۸۶). لیپمن^۲ (۱۹۸۰م) که یکی از پیشروان این برنامه است، از جمله اهداف آن را بهبود قدرت استدلال، پرورش خلاقیت، رشد فردی و جمعی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توان معنایابی در تجربه می‌داند. این اهداف، باعث می‌شود «آموزش فلسفه به کودکان» در زمره برنامه‌های پرورش تفکر قرار گیرد.

پژوهش حاضر مبانی نظری طرح آموزشی «فلسفه برای کودکان» را از منظر نظریه اسلامی عمل^۳ مورد نقد و ارزیابی قرار می‌دهد و بر این اساس، اصولی فلسفی برای پرورش تفکر در نظام آموزشی بومی ارائه می‌کند. انتخاب دیدگاه اسلامی عمل به دلیل محوریت آن در سند فلسفه برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران و در مقام یکی از فلسفه‌های زیرساز تربیت در جمهوری اسلامی ایران صورت گرفته است. در این راستا تلاش شده تا ابتدا مقایسه‌ای میان مبانی نظری این طرح و نظریه اسلامی عمل صورت پذیرد و در مرحله بعد، با ملاحظه مبانی اسلامی و نیز تکنیک‌های روشی، اصولی فلسفی در حیطه برنامه درسی مطرح شود که به پرورش تفکر منجر گردد.

روش انجام این پژوهش در بخش نخست، نقد تطبیقی (گیون، ۲۰۰۸م) و در بخش دوم، الگوی استنتاجی بازسازی شده فرانکناست. همچنین روش بازسازی شده فرانکنا (باقری و همکاران، ۱۳۹۰) بر آن است تا با الگو قرار دادن قیاس عملی ارسطویی، با قرار دادن اهداف و گزاره‌های توصیفی مبنایی، اصول فلسفی تعلیم و تربیت را استنباط کند. این اصول در قالب الگوی برنامه درسی ده‌گانه اگر^۴ (۲۰۰۳م) بیان

1 - Teaching philosophy for children

2- Lip man

۳- این دیدگاه، با تکیه بر متون اسلامی و با محور قرار دادن عمل تلاش می‌کند تا سخت هسته‌ای برای پژوهش‌های علوم انسانی فراهم آورد. عمل در این دیدگاه متکی بر مبادی سه‌گانه معرفت، گرایش و اراده است و خود، دارای آثاری بر عامل و محیط فیزیکی - اجتماعی پیرامون وی است. برای مطالعه بیشتر این دیدگاه می‌توان به کتاب «هویت علم دینی» نوشته خسرو باقری مراجعه نمود.

4 - Akker

می‌شوند. این عناصر ده‌گانه عبارتند از: منطق، غایت‌ها و هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه، مکان، زمان و ارزشیابی.

بر چنین زمینه‌ای در پژوهش حاضر مفهوم‌ها یا گزاره‌های توصیف‌کننده هر یک از بنیادهای فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان و نیز نظریه اسلامی عمل، پس از جداسازی، به روش تحلیل تطبیقی پیوسته، مقایسه می‌شوند تا امکان بررسی نقش و جایگاه هر یک از رویکردها در طرح نظری فلسفه برای کودکان در ایران، فراهم شود. همچنین در بخش دوم، با مبنا قرار دادن نتایج مقایسه، و با استفاده از الگوی بازسازی شده فرانکنا، اصولی فلسفی برای الگوی جدید برنامه فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد خواهد شد که با دیدگاه اسلامی انسجام منطقی دارند.

تحلیل تطبیقی مبانی فلسفی و تدوین مبانی جدید

در این بخش، مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان، از طریق مقایسه، از منظر مبانی فلسفی دیدگاه اسلامی عمل، مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرند. نکته قابل توجه در این مقایسه، منبع به دست آوردن مبانی برنامه فلسفه برای کودکان است. به دو دلیل زیر، در بسیاری از حوزه‌ها، دیدگاه عمل‌گرایی آمریکایی به‌عنوان زیرساز عمده این برنامه در نظر گرفته شده است. نخست آن که بنیان‌گذار این برنامه آموزشی، لیپمن، خود (۱۹۹۱م) بر این امر اذعان دارد که تا حد زیادی از دیویی و پراگماتیسم وی متأثر شده است. دوم این‌که، تکوین و ادامه حیات این طرح در آمریکا صورت گرفته و این تداوم حیات پر توان، تا اندازه زیادی مرهون هماهنگی با زیرسازهای نظام اجتماعی آمریکایی یعنی همان دیدگاه عمل‌گرایی است.^۱

۱- مبانی هستی‌شناختی

در این مبانی، سه محور عمده مورد بحث و ارزیابی قرار می‌گیرد. این سه محور، عبارتند از هستی، جهان و خدا. عمل‌گرایی (کرتیس^۲، ۱۹۸۵م) با نگاهی ارگانیک به آدمی و محیط پیرامون وی^۳، نگاهی طبیعت‌گرایانه به هستی دارد.

۱- این‌که مکتب زیرساز نظام اجتماعی آمریکا را دیدگاه عمل‌گرایی بدانیم، قابل استناد به تأکید بسیاری از اندیشمندان چون کرتیس (۱۹۸۹م) و ژورف (۲۰۱۱م) است. شواهد حضور مبانی برگرفته از پراگماتیسم در برنامه «فلسفه برای کودکان»، در پژوهش «طراحی الگوی نظری برنامه فلسفه برای کودکان در ایران» اثر نویسنده موجود است.

2_Curtis

۳- در این نگاه، اندیشه‌ها ابزاری برای حل این تنش‌ها خواهند بود. از منظر دیویی، تأمل، پاسخ غیر مستقیم به محیط است و منشأ این پاسخ در رفتار بیولوژیکی سازگاران قرار دارد (مورفی، ۲۰۰۰م).

از سوی دیگر، رویکرد اسلامی عمل، هستی را فراتر از طبیعت و شامل آن می‌داند. در این دیدگاه، تصویر طبیعت‌گرایانه از جهان، مخدوش و ناتمام است (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۳۸). نفی هستی‌شناسی طبیعت‌گرایانه، منجر به پذیرش واقعیت‌های شگرفی و رای طبیعت می‌گردد که در کانون آن‌ها خدا قرار دارد. این واقعیت‌ها که در قرآن از آن‌ها به «غیب» یاد شده است، عرصه جدیدی را پیش روی شناخت‌های آدمی می‌گشاید.^۱

در باب تصویر دو دیدگاه در باب جهان، تفاوت، وجه عمیق‌تری می‌یابد. از منظر دیویی واقعیت جهان دارای استمرار و پیوستگی است. وقایع، رخدادهایی مستمر، پویا و نامعین هستند و همین امر، خصیصه عدم تعین را به کل واقعیت جهان ارزانی می‌دارد (همو، ۱۳۶۶). باید توجه داشت که جهان پراگماتیسم، علاوه بر آن که نامعین است، نامقدر نیز هست. در این جهان، همه امور بر سبیل احتمال رقم می‌خورد.

مفهوم «خدا» نیز در نزد دیویی با نظیر آن در ادیان الهی متمایز است. وی، خدا را به‌عنوان موجودی استعلایی که وجودش بر وجود جهان و آدمی مقدم است، نمی‌پذیرد (رورتی، ۱۹۹۱، ص ۷۱-۶۹). در چنین جهان نامقدر و نامتعینی - بدون حضور تدبیر الهی - آدمی چون تکه‌ای رها شده در بی‌نهایت تصور می‌گردد و همین امر باعث می‌شود، اطمینان عمل از وی سلب شده، عملش گونه‌ای از ناچاری تعبیر گردد.

در مقابل، در دیدگاه اسلامی، انگاره‌ای از هستی به دست داده می‌شود که در آن، همه هستی تحت نفوذ علم و قدرت خداست. در این تصویر، خداوند، برترین حقیقت هستی است که همه مؤلفه‌های دیگر هستی در اختیار اوست (باقری، ۱۳۸۷). از یک سو، جهان غایتی دارد و آن غایت، خود خداوند است و از سوی دیگر، آفرینش آدمی نیز غایتمند است و در نهایت وی نیز با خداوند ملاقات خواهد نمود. اما به دلیل نوع آفرینش وی، این غایت تنها با خواست وی محقق می‌گردد.

همچنین در نگاه قرآن، آدمی در جهانی ناپایدار زندگی می‌کند که بسیاری از رفتارهای آن را نمی‌توان پیش‌بینی نمود.^۲ از سوی دیگر در نگاه قرآن، جهان در عین عدم تعین - که معرفت‌شناختی و از منظر انسان است - مقدر است؛ مقدر موجودی علیم، حکیم و قدیر که بر همه اجزای آن احاطه

۱- باید توجه داشت که فراتر دانستن هستی از طبیعت به معنای نفی طبیعت جهان و آدمی نیست بلکه به منزله محدود نمودن آن در این طبیعت خواهد بود. بنابراین از یک سو، تمام فعالیت‌ها معطوف به طبیعت نخواهد بود و باید برای فراتر رفتن از آن زمینه‌سازی نمود و از سوی دیگر طبیعت هستی و آدمی باید نقطه آغاز توجه قرار گیرد. همچنین با نظر به نزدیک بودن کودک به طبیعت، توجه به این بخش از هستی وی اهمیت زیادی می‌یابد.

۲- این عالم، جهانی است که هر آن، بیم دگرگونی‌اش می‌رود. یکی از مفاهیمی که در قرآن برای بیان این عدم تعین به کار رفته «مکر الهی» است (سجاده، ۱۳۸۴). مکر به معنای غافل‌گیری است (طباطبایی، ۱۳۶۳) و در بسیاری از آیات قرآن بر جاری بودن این سنت در عالم، تأکید شده است.

دارد و دم به دم در کار تقدیر عالم است. این تقدیر که در اختیار خداوند است، آرامشی را در دل آدمی می‌آفریند که او را بر عمل قادر می‌سازد (سجادیه، ۱۳۸۴، ص ۱۲۷). بنابراین در پایان می‌توان گفت مبانی جدید هستی‌شناختی عبارتند از: تحول هستی در عین تقدیر آن، هستی فراگیرتر از طبیعت و قرار گرفتن خدا در کانون هستی.

۲- مبانی انسان‌شناختی

در این بخش، نگاه‌های انسان‌شناختی دو دیدگاه بررسی می‌شود. دیدگاه اسلامی عمل، بر وجود زمینه‌های معرفت ربوبی و میل ربوبی در انسان تأکید می‌ورزد و آن را فطرت آدمی می‌نامد (باقری، ۱۳۷۴). از سوی دیگر، توان تأمل و تعقل در انسان را نیز می‌توان در شمار زمینه‌های ازپیشی موجود در انسان به شمار آورد. در مقابل، فلسفه عمل‌گرایی، با نگرش ارگانیکی به آدمی، زمینه‌های فطری ویژه‌ای را در انسان در نظر نمی‌گیرد؛ اما توان تفکر و هوش به دلیل مشترک بودن میان انسان و حیوان، همچنان در آدمی حضور پررنگ پیدا می‌کند (گریسون، ۱۹۹۸ م). کودکان در این برنامه به طور ضمنی دارای توانایی‌هایی دانسته می‌شوند که احتمالاً هنگام تولد با خود همراه دارند. مثل متحیر بودن از دنیا و پرسیدن سؤال؛ این مفهوما در پیش فرض‌های سه، پنج، شش و هفت که لیپین (۱۹۹۱ م) برای برنامه «فلسفه برای کودکان» در نظر گرفته است، مورد اشاره واقع شده است.

بر این اساس، می‌توان گفت هر دو نظریه بر وجود مؤلفه‌های از پیشی - خواه محتوایی خواه ساختاری - در وجود انسان تأکید می‌ورزند و معتقد به وجود چنین زمینه‌هایی هستند. برای نمونه توانایی اندیشیدن از جمله قابلیت‌های از پیشی است که مورد تأیید هر دو دیدگاه است. تفاوت موجود در این بخش، در قائل بودن دیدگاه اسلامی عمل به فطرت و مطرح نبودن آن در برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» است.

در مورد هویت، دو دیدگاه داستان تقریباً مشابهی را روایت می‌کنند. از منظر دیوئی اصل و منشأ خود، امری بین‌الذنهانی است. به اعتقاد وی (همان‌جا) از طریق روابط متقابل اجتماعی خویشتن آدمی تکوین می‌یابد.

دیدگاه اسلامی عمل نیز از منظری دیگر، هویت آدمی را در حال تکوین می‌بیند. این دیدگاه (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۵۶-۱۵۷) با تأکید بر «اراده و اختیار» آدمی در جریان حیات تکوین یافته، بر اولیه بودن شرایط آدمی و نقش وی در رقم زدن سرنوشت نهایی‌اش اصرار می‌ورزد.^۱

۱- بر اساس این فلسفه «می‌توان گفت محیط، از جمله محیط تربیتی، انسان را «می‌سازد» بلکه تنها گزینه‌هایی را در اختیار وی می‌نهد و امکان‌پذیری وی را با فراهم آوردن یا نیاوردن عادات و آگاهی‌هایی برای وی، بیش یا کم می‌گرداند» (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۴۳).

در بحث از عقل‌ورزی در آدمی، تفاوت‌هایی میان بنیادهای نظری دو دیدگاه ملاحظه می‌شود. دیدگاه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۷، ص ۱۵۲-۱۵۵)، با محور قرار دادن عقل در مقام عنصری شناختی و عملی در آدمی، آن را انسجام‌بخش ابعاد مختلف وجود آدمی تلقی می‌کند. عقل در این منظر با چهار ویژگی مدنظر است؛ نخستین ویژگی عقل در نگاه اسلامی فراتر رفتن آن از مرز شناخت و ورود آن به عرصه عمل است. دومین ویژگی عقل در دیدگاه اسلامی، فراتر رفتن کارکرد آن از حفظ بقای آدمی است. محدود شدن کارکرد عقل به حفظ و بسط بقای انسان در دیدگاه پراگماتیسم و نگاه ابزاری صرف بدان، عقل را در سطح ابزاری نگاه می‌دارد و آن را در محدوده زندگی زیستی آدمی محصور می‌سازد. در دیدگاه اسلامی، عقل نوعی ظرفیت انسانی است که علاوه بر توان مدیریت زندگی زیستی - اجتماعی وی، قدرت درک حقایق و معرف کلی و فراتر از آدمی را نیز دارد.

سومین ویژگی اساسی عقل در اندیشه اسلامی، توان درنوردیدن محدودیت‌های تاریخی توسط آن است. در این دیدگاه، عقل به دلیل توان دستیابی به حقایق جهان، نمی‌تواند به تمامه در زمینه‌های تاریخی اسیر شود و نسبی باقی بماند. به سخن دیگر، عقل به صورت تام نه مؤلفه‌ای تاریخی است و نه مؤلفه‌ای غیرتاریخی. بلکه دارای رگه‌هایی فراتاریخی است که قادر است جنبه‌های تاریخی خویش را بهبود بخشد و داوری‌های خود را به نقد بنشیند.

چهارمین ویژگی عقل در منظر اسلامی، محدود بودن آن به حدود است. عقل از این دیدگاه، در عین توانمندی بازشناسی امور، دارای محدودیت‌هایی هم هست. به سخن دیگر، از آنجا که آدمی، خود، در عالم محصور است، عقل وی نیز بر همه حقایق محیط نیست و نسبت آن با این حقایق محاط بر خویش، نسبت محاط بر محیط است. هر دو دیدگاه به شناخت عقلی و نقش آن در کسب معرفت توجه دارند؛ در حالی که مبانی نظری برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» بیشتر بر فرایند تکوین این نوع شناخت تأکید می‌ورزد و چگونگی انجام آن را مدنظر قرار می‌دهد، نظریه اسلامی عمل، محصولات این فرایند را نیز مورد توجه قرار می‌دهد و معتقد است فراتاریخی بودن عقل، راه دستیابی آن به حقایق را می‌گشاید و فرآورده‌های آن را از اعتبار برخوردار می‌سازد.

در مورد تفاوت‌های کودکان و بزرگسالان، هر دو دیدگاه بر توانمندی‌های کودکان در اندیشیدن تأکید دارند و تفاوت‌های موجود را مرتبه‌ای تفسیر می‌کنند. اما نظریه اسلامی عمل با متمایز ساختن میل از اراده، معتقد است که اراده در دوران کودکی - پیش از بلوغ - هنوز به ظهور نرسیده است و کودک با امیال

۱- دیوبی (۱۹۳۳م) در روشنگری معنای تفکر، آن را تفکر تأملی به معنای قضاوت تعلیقی در طول پژوهش می‌داند. بر این اساس، منظور لیمن از عقلانیت، حاکمیت قوانین و معیارهایی برای تفکر و رفتارهای افراد و هدایت کردن آن‌ها به سوی داوری‌های صحیح است (لیمن، ۱۹۹۱م، به نقل

خویش دست به عمل می‌زند (باقری، ۱۳۹۰). مبانی جدید انسان‌شناختی را می‌توان در عناوینی چون وجود عوامل فطری در انسان، ساختنی بودن هویت انسان، فراتاریخی بودن فرایند و فرآورده عقل‌ورزی، برجستگی تمایلات در کودکان و نیز دوری اندیشه‌ورزی کودکان از بدیهه‌انگاری خلاصه کرد.

۳- مبانی معرفت‌شناختی

در این بخش، مباحثی چون واقعیت و ارتباط آن با دانش بشری، فرایند تفکر و یادگیری مدنظر قرار می‌گیرند.

واقعیت از منظر پراگماتیسم، به صورت امری مستقل از آدمی وجود ندارد (مورفی، ۲۰۰۰م) یا حداقل نمی‌توان به این صورت به آن اندیشید. در موضوع حقیقت نیز پراگماتیسم، حقیقت را به صورت امری مستقل انکار می‌کند. نفی واقعیت مستقل و سکوت در برابر آن، سکوت در قبال حقیقت را نیز در پی دارد و نوعی از نسبیت‌انگاری را در پراگماتیسم نهادینه می‌سازد. نهایت چیزی که می‌توان گفت، آن است که کارآمدی اندیشه‌ها به جای حقیقی بودن آن‌ها می‌نشیند.

از منظر دیدگاه اسلامی عمل، واقعیتهای مستقل از آدمی وجود دارد. البته بسته به انسانی بودن یا طبیعی بودن این واقعیت، درجه این استقلال متغیر خواهد بود. همچنین، حقیقت، صفت دریافت‌های بشری است؛ در این دیدگاه، حقیقت علی‌الاصول دست‌یافتنی است (باقری، ۱۳۸۷). برخی از امور حقیقت‌انگاشته شده، ممکن است در آینده از کرسی حقیقت فرو افتند و برخی دیگر، در زمره حقایق پایدار درآیند. اعتقاد به این نوع حقایق، تأکید بر آن‌ها را ضروری می‌سازد.

در مفهوم دانش، دو دیدگاه به یکدیگر نزدیکند. نظریه واقع‌گرای سازه‌گرا که از یک سو، دانش را ساخته عالم می‌داند و از سوی دیگر بر مطابقت آن با واقعیت تأکید می‌ورزد می‌تواند با ساختن‌گرایی^۱ موجود در دیدگاه پراگماتیسم، تا حدی موازی در نظر گرفته شود.

در مورد معیار حقیقت، از یک منظر می‌توان گفت دو دیدگاه، نظرات مشابهی دارند. دیدگاه اسلامی عمل، با تأکید بر مطابقت با واقع به‌عنوان معیار حقیقی بودن یافته‌های انسانی، آن را در عرصه‌های مختلف با موارد متعدد و مختلف احراز می‌کند. کفایت مشاهده و علم، کفایت ادله،

۱- ایده آموزش فلسفه به کودکان با اندیشه، روش و منش سقراط ارتباط دارد. برای سقراط و پیروان او مسیر دانایی با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود، (هانیز، ۲۰۰۶م، ص ۴۶). این گفته که زندگی ارزیابی نشده ارزش زیستن ندارد، زیربنای این برنامه دانسته شده است (جگینز، ۲۰۰۳م؛ اسپنر، ۱۹۹۷م). از سوی دیگر، این برنامه با اذعان سقراط به وجود ایده‌ها موافقتی ندارد. در واقع، همراهی این برنامه بیشتر با روش سقراط است تا با هدف وی. گفته لیپمن (۱۹۹۱م) نیز همین امر را نشان می‌دهد: «سقراط و روش او شاخص عمده حرکت ماست». در این برنامه نیز کودکان می‌توانند به تولید و پرورش ایده‌های خود بپردازند؛ گرچه این ایده‌ها یکسره در دنیای مثل قرار ندارد و بنابراین نیازی به مطابقت نخواهد داشت.

پشتیبانی با اسناد کافی و سازگاری از جمله این موارد هستند که با دیدگاه پشتیبان برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» مشترک است. البته همه این موارد در دیدگاه اخیر، برای کارآمدی بیشتر اندیشه معنا می‌شوند نه دست‌یابی به واقعیت.

یادگیری در دیدگاه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۹)، جریان استقلال‌یابی است. این دیدگاه تا اندازه‌ای با دیدگاه متناظر خویش در برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» هماهنگ است. دیدگاه متناظر مذکور با تأکید بر ساختنی بودن دانش، یادگیری را ارزیابی دوباره موارد بیان شده و دست‌یابی به نتیجه فردی و درونی می‌داند (لیمن، ۱۹۹۱ م). البته دیدگاه اسلامی عمل با تأکید بر تعامل ناهم‌تراز و توجه به نقش معلم (باقری، ۱۳۸۹)، تعامل معلم و شاگرد را در ابتدا در اوج ناهم‌ترازی و به تدریج به سمت هم‌ترازی می‌داند. همچنین در بحث از یادگیری تنها نمی‌توان به ابعاد شناختی بسنده کرد؛ بلکه فرد با همه ابعاد وجودی‌اش شامل ابعاد میلی و ارادی باید در نظر گرفته شود.

در بحث از تفکر، بار دیگر یکی از تفاوت‌های مهم ساختاری نظریه اسلامی عمل و دیدگاه پشتیبان برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» ظهور می‌کند. این تفاوت که در مبانی انسان‌شناختی نیز خود را نشان داد، فراتر رفتن از نگاه شناختی به کودکان و نگرستن به آن‌ها در الگوی کلی عمل است. این نوع نگرش باعث می‌شود تا تفکر نیز از محدوده شناختی صرف خارج شود و مؤلفه‌های میلی و ارادی آن مدنظر قرار گیرد.^۱

استقلال نسبی واقعیت از انسان، امکان دست‌یابی به حقیقت، وجود معیارهایی جهت احراز حقیقی بودن (مطابقت با واقع) گزاره‌ها، دانش محصول نگاه واقع‌گرای سازه‌گرایانه، یادگیری به‌عنوان فرایند استقلال‌یابی و تفکر عملی دارای سه مؤلفه شناختی، میلی و ارادی را می‌توان مبانی جدید معرفت‌شناسی به شمار آورد.

۴- مبانی ارزش‌شناختی

نخستین مسأله‌ای که در بحث مبانی ارزش‌شناختی باید بدان پرداخت، رابطه واقعیت و ارزش است. دیدگاه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۰۵-۲۱۰) این رابطه را در دو سطح مورد بررسی قرار می‌دهد. در سطح نخست، ارزش از اساس، امری وجودی و معطوف به رتبه وجودی امور است. در این معنا، خداوند برترین خیر است و همه ارزش‌های دیگر از وجود وی سرچشمه می‌گیرد. در سطح

۱- این مطلب به صورت تفصیلی در مقاله‌ای با عنوان «فلسفه‌های تربیت در جمهوری اسلامی ایران از منظر پرورش تفکر» ارائه شده در دومین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، تألیف سجادیه، مدنی فر و یاری آمده است.

دوم، رابطه واقعیت و ارزش در داوری‌های انسانی مدنظر است. در این معنا، ارزش امری اعتباری و وابسته به ادراک آدمی از واقعیت خواهد بود. اما این وابستگی، نسبت تامی به آن نخواهد بخشید و تا حدودی از سوی واقعیت محدود خواهد شد. در مقابل، دیدگاه پراگماتیستی پشتیبان برنامه «آموزش فلسفه به کودکان»، علاوه بر آن که ارزش را به معنای دوم مطرح شده در دیدگاه اسلامی می‌پذیرد، به دلیل متحول دانستن واقعیت، آن را از اساس نسبی می‌داند.^۱

در بحث از ثبات و تغییر ارزش‌ها، در حالی که دیدگاه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۰۶-۳۱۰)، ثبات ارزش‌ها را در سه مرتبه مدنظر قرار می‌دهد، برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» همه ارزش‌ها را متغیر می‌داند. از منظر نظریه اسلامی عمل، ارزش‌ها در سطح نخست، ثابت، در سطح دوم مقید به حدود منطقی ویژه و در سطح سوم متغیرند.

از سوی دیگر، برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» بر ارتباط میان ارزش‌ها و کودکان تأکید می‌ورزد و تلاش می‌کند تا با ارائه روش‌هایی، ورود کودکان به این عرصه را تسهیل و هدایت کند.^۲ مبانی ارزش‌شناختی حاصل از این مقایسه عبارتند از: نگاه واقع‌گرای سازه‌گرایانه به ارزش‌ها، ثبات و تغییر ارزش‌ها در سه سطح و امکان قضاوت و عمل اخلاقی برای کودکان.

اصول راهنمای برنامه درسی پرورش تفکر بر اساس دیدگاه اسلامی عمل

در این بخش تلاش می‌شود بر پایه مبانی بیان شده و برای دست‌یابی به هدف پرورش تفکر، اصول راهنمایی برای برنامه‌ای معطوف به این هدف تدوین شود. آنچه در این بخش از برنامه «فلسفه برای کودکان» الهام گرفته شده، محوریت بحث‌های عمیق فلسفی در قالب داستان در برنامه درسی، تأکید بر گروه‌های پژوهشی و تعاملات تکوین یافته در آن، موضوع قرار دادن معماها و پرسش‌های فلسفی و بحث در جوانب مختلف آن‌ها و نکات روشی از این دست است.

۱- اصول معطوف به منطق، اهداف و غایت‌ها

از آن‌جا که منطق، غایت‌ها و اهداف یک برنامه تا اندازه زیادی، به یک مجموعه اشاره دارند،

۱- رابطه ارزش و واقعیت بر بنیاد تعریف امر واقع از دیدگاه پراگماتیستی تعریف می‌شود. از آن‌جا که واقعیت داشتن به ذهنی، عینی و ارتباط آن دو در موقعیت وابسته است (دیویی، ۱۹۲۳م) نه واقعیت ثابت است و نه ارزش‌ها. این امور همگی نسبی‌اند.

۲- به اعتقاد لیپمن (۱۹۹۰م) معلم فلسفه علاقمند است، کودکان را تشویق نماید تا آن‌ها اهمیت دست‌یابی به داوری‌های اخلاقی صحیح را درک کنند.

اصول مربوط به آن‌ها در یک مجموعه آمده است. همچنین برخی از اصول این مجموعه از نقاط اشتراک اهداف دو دیدگاه نتیجه شده‌اند.

الف - محوریت یافتن حیات طیبه در اهداف: مبانی هستی‌شناختی جدید که برگرفته از تفاوت در مبانی دو برنامه‌اند، اهداف برنامه پرورش تفکر را بازتعریف می‌کنند. در این بازتعریف، هدف پرورش تفکر، از هدفی غایی و نهایی، به هدفی واسطی تغییر می‌کند که خود، در پرتو دستیابی به حیات طیبه معنا می‌یابد و در شبکه کلی که برگرفته از آن است، قرار می‌گیرد. حیات طیبه به‌عنوان هدف غایی خود، مستلزم برخورداری از جسم، اندیشه، باور و عمل پاک است و پرورش تفکر، واسطه‌ای برای تحقق این امور در نظر گرفته می‌شود.

ب - توجه به بلنددامنگی زندگی کودک و اقتضاهای آن: اعتقاد به فراتر بودن زندگی انسان از طبیعت و نیز ربط وی به وجود خداوند در مقام موجودی عالم و قدیر، باعث می‌شود زندگی کودک بلنددامنه‌تر از حیات زیستی شمرده شود و قابلیت‌های لازم برای حیاتی فرارونده مورد توجه قرار گیرد. این اصل باعث می‌شود تا منطق یادگیری در برنامه پرورش تفکر، در پی آماده ساختن آن‌ها برای زندگی بلنددامنه‌ای باشد که طبیعت و دنیا تنها بخشی از آنند؛ البته بخشی که سازنده ادامه خویش است. از این رو، اهداف پرورش تفکر - مانند تقویت عقل‌ورزی و پرورش درک اخلاقی - در راستای این اصل خاص، بسط می‌یابند و علاوه بر تمرکز بر زندگی زیستی، در آن متوقف نمی‌مانند و آن را به مراتب بالاتر حیات گره می‌زنند.

پ - نگاه کل‌گرایانه به وجود کودک: یکی از مبانی جدید انسان‌شناختی که از دل تفاوت مبانی به‌دست می‌آید، برجستگی تمایلات در کودکان است. این مبنا، با تأکید بر برجستگی تمایلات و گرایش‌ها در دوران کودکی در غیاب یا ضعف نیروی اراده، گرایش‌های مزبور را در عمل کودکان پررنگ می‌بیند.

از این رو، در کنار برنامه پرورش تفکر، در مقام برنامه‌ای متمرکز بر جنبه‌های شناختی، باید نسبت به تکمیل آن با برنامه‌های جبرانی هوشیار بود. در عین حال، پذیرش مداخله تمایلات و گرایش‌ها در همه اعمال کودکان از جمله بحث و گفتگو باعث می‌شود تا مدیریت این حلقه‌های گفتگو - که از مؤلفه‌های اساسی برنامه «فلسفه برای کودکان» است - به گونه‌ای واقع‌گراتر و با توجه به عامل مزبور صورت پذیرد و همه چیز به امور شناختی فرو کاسته نشود. همچنین تأکید بر تعهد عملی برای شناخت‌های درست، می‌تواند شناخت‌ها را به سایر عرصه‌های وجودی کودکان تسری بخشد و جریان واقعی زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد.

ت - تأکید بر حقایق: دو مبنای دیگر که در بخش معرفت‌شناسی مطرح می‌شوند، استقلال واقعیت

از انسان و امکان دستیابی انسان به حقیقت هستند. این دو مبنا در کنار یکدیگر می‌توانند موجد اصلی به نام تأکید بر حقایق باشند که سیالیت برنامه «فلسفه برای کودکان» را حد می‌زند و آن را در راستای هدفی محتوایی جهت‌دهی می‌کند.

این اصل با تمرکز بر توانمندی حرکت عقل در مرز تاریخ و دستیابی به حقایق و نیز وجود حقایق و ارزش‌های ثابتی چون خداوند در هندسه معرفتی دینی، معتقد است. برنامه پرورش تفکر در ایران، باید در راستای این حقایق حرکت نماید و دستیابی - یا حداقل تقرب - به آن‌ها را در زمره اهداف خویش قرار دهد. اعتقاد به وجود این حقایق و حرکت در راستای آن‌ها، باعث می‌شود اهدافی چون تقویت عقل‌ورزی و خلاقیت، با جهتی کلی دنبال شوند و در سمت و سوی ویژه هدایت یابند. البته باید توجه داشت که این هدایت نباید به گونه‌ای پیشی، جریان تفکر و خلاقیت را فلج نماید و حقایق را به صورت اموری صلب و خارج از حوزه فهم و نقد انسان معرفی کند. در مقابل، این حقایق باید در مقام میوه عقل‌ورزی انسانی و مایه باروری آن مطرح باشند و پذیرش آن‌ها در فرایندی از چند و چون و با اقصاء منطقی صورت پذیرد.

ث - توجه به تنوع روش‌شناختی در دستیابی به حقیقت: یکی دیگر از اصولی که باید در نظام برنامه درسی در نظر گرفت تا عقل‌گرایی موجود در برنامه «فلسفه برای کودکان» را تعدیل نماید، توجه به تنوع روش‌شناختی در دستیابی به حقیقت است.

۲- اصول معطوف به محتوا

سومین مؤلفه از الگوی اکر، محتوا نام دارد. پاسخ پرسش «دانش‌آموزان چه می‌آموزند»، همان محتواست. برنامه «فلسفه برای کودکان» در شکل‌های متنوع خویش - در آمریکا، فرانسه و دیگر کشورها - از محتواهای متعددی برخوردار است که برخی از آن‌ها به زبان فارسی هم ترجمه شده و مورد استفاده معلمان و پژوهشگران قرار گرفته است. اصول بیان شده در این بخش، اصولی هستند که باید در انتخاب و تولید محتوا برای برنامه پرورش تفکر در ایران مورد توجه قرار می‌گیرند. از میان این اصول، یازده اصل نخست، اصول مقوم و پنج اصل بعدی، اصول اصلاحی هستند.

الف - ایجاد زمینه‌هایی جهت ظهور پرسش: از آن‌جا که یکی از ویژگی‌های برنامه «فلسفه برای کودکان»، آغاز کردن از دغدغه‌ها و پرسش‌های کودکان و مشارکت دادن آن‌ها در جریان بحث است، باید در محتوا مجال ظهور و بروز پرسش فراهم باشد. در این حالت، محتوا باید از بیان‌های تحکم‌آمیز و بدون توجیه و نیز بیان‌های تام و تمامی که مطلب را به شکلی پایان‌یافته و کامل نشان دهد، پرهیز کند و تلاش نماید تا در گام به گام خویش، فرصت‌ها و زمینه‌هایی موجد پرسش ایجاد

نماید.

ظهور پرسش می‌تواند به‌عنوان پلی میان محتوا، دانش‌آموز و معلم عمل نماید و این مؤلفه‌ها را در درون خویش به یکدیگر مربوط سازد. در این حالت، از یک سو محتوا به دغدغه‌ها و علاقه‌های دانش‌آموز نزدیک می‌شود و از سوی دیگر، دانش‌آموزان با مطلب موجود در محتوا در می‌آمیزند. این همسویی، زمینه‌های بحث، تفکر و بررسی موضوع را فراهم می‌سازد.

ب - فراهم آوردن موقعیت‌های مناقشه‌آمیز جهت تضارب استدلالی: یکی از اهداف مهم برنامه «فلسفه برای کودکان» که مورد تأیید دیدگاه اسلامی عمل نیز هست، تقویت قوت استدلال دانش‌آموزان است. این تقویت در موقعیت‌هایی مناقشه‌آمیز و در متن اظهارنظرهای مختلف دانش‌آموزان و تفکر آن‌ها در مورد مسائل، صورت می‌پذیرد. وابستگی این تقویت به کشش ذاتی موقعیت‌ها و مناقشه‌آمیز بودن آن‌ها، استفاده محتوا از این موقعیت‌ها و مسائل مناقشه‌آمیز و مجادله‌ای را جهت رونق دادن به بحث‌ها و استدلال‌های دانش‌آموزان ضروری می‌سازد.

پ - توجه به زمینه‌های خیال‌ورزی و بسط آن‌ها: یکی دیگر از اهداف برنامه «فلسفه برای کودکان»، تقویت خلاقیت و ابداع دانش‌آموزان است. این خلاقیت که با نیروی خیال‌ورزی دانش‌آموزان مرتبط است، از طریق زمینه‌هایی جهت خیال‌ورزی آزاد یا محدود تقویت می‌شود. از این رو، محتوای این برنامه باید در خود فرصت‌هایی را جهت خیال‌ورزی دانش‌آموزان تعبیه کند. این فرصت‌ها می‌تواند با استفاده از جلوه‌های هنری مختلف خلق شوند. این خیال‌ورزی می‌تواند زمینه پرداختن به ایده‌های بدیل و نیز راه‌حل‌های تازه و نگرستن به جهان از منظری نو را ایجاد نماید. زمینه‌های خیال‌ورزی باید به دو صورت محدود و آزاد مورد توجه قرار گیرند. صورت محدود خیال‌ورزی با تمرکز بر روی موضوعی ویژه یا مسأله‌ای خاص صورت می‌گیرد و صورت آزاد آن کاملاً با علاقه دانش‌آموز و بر اساس دغدغه‌های وی انجام می‌شود.

ت - تأکید بر انواع روابط منطقی شامل علت - معلولی و کل - جزء: یکی دیگر از نقاط مورد تأکید برنامه «فلسفه برای کودکان» در هدف تقویت استدلال، پرداختن به انواع روابط منطقی و توان کشف و استنباط آن‌ها است. فهم عناصر مفهومی و ارتباط آن‌ها با یکدیگر در نظامی کلی، در تفکر درست امری اساسی است که کمتر در نظام آموزشی مدنظر قرار می‌گیرد. از میان انواع روابط منطقی، روابط علی به دلیل کاربرد در علوم تجربی، بیش از دیگران مدنظر قرار گرفته‌اند و در مقابل، روابط جزء - کل، مغفول واقع شده‌اند.

در این‌گونه روابط، دانش‌آموزان انواع روش‌های دسته‌بندی و طبقه‌بندی را تمرین می‌کنند. همچنین در ملاحظه روابط جزء - کل، ابعاد بیشتری از موضوع برای افراد نمایان می‌شود که می‌تواند تفکری

جامع را برای آن‌ها ایجاد نماید. بر اساس این اصل، محتوا باید موقعیت‌هایی را فراهم نماید که دانش‌آموزان در آن‌ها به کشف چنین روابطی پردازند.

ث - فراهم‌سازی فرصت‌هایی جهت مشخص شدن تمایز میان علت و هدف: یکی دیگر از مسائل مهم در تبیین و قضاوت‌های اخلاقی، توجه به تمایز میان علت و هدف است. برخی از امور به صورت از پیش تعیین شده و بر اساس نیت‌هایی ویژه صورت می‌پذیرند و برخی دیگر زائیده شرایط و خارج از نیت فرد هستند. تمایز قائل شدن میان این دو نوع رویداد در قضاوت، تعیین مقصر و در کل روابط بین فردی افراد اثرگذار است. از این رو، توجه به این تمایز در راستای بهبود روابط بین فردی و تقویت قضاوت اخلاقی مفید خواهد بود.

بر اساس این اصل، محتوا باید با دقت در چنین تمایزی، موقعیت‌های به‌ظاهر مشابهی را به‌عنوان نمونه مطرح سازد که در واقع و به دلیل همین تمایز در علت و هدف با یکدیگر متفاوتند و حکم‌های متفاوتی را نیز می‌طلبند. از آن‌جا که این تمایز بیشتر در مورد امور انسانی مصداق می‌یابد. به‌کارگیری مثال‌هایی از اعمال به‌ظاهر مشابه مبتنی بر نیت‌های متفاوت می‌تواند این تمایز را به‌خوبی نشان دهند. تمایز میان حسن فعلی و حسن فاعلی که در بحث اخلاق اسلامی از جمله مسائل اساسی به شمار می‌رود، حاکی از همین تمایز است.

ج - استفاده معنادار از شواهد برای ایجاد موقعیت‌هایی جهت تمرین انواع استنباط ادراکی، منطقی و ترکیبی: یکی دیگر از وظایف مهم تفکر در بافت‌های مختلف، انجام مشاهدات دقیق و استنباط‌های مناسب از مشاهدات صورت گرفته است. این استنباط‌ها علاوه بر تکیه بر مشاهدات باید از نظر منطقی نیز شرایط ویژه‌ای داشته باشند تا معتبر انگاشته شوند. استنباط‌های ادراکی بر توجه و تمرکز بر حواس تأکید می‌ورزد. این‌که فرد به دریافت‌های حسی خویش توجه کند و به پیام‌هایی که این دریافت‌ها با خود دارند، حساس باشد. بر این اساس، محتوا باید در خود موقعیت‌هایی را تعبیه کند که دانش‌آموزان به تمرین این نوع استنباط‌ها پردازند و از اهمیت آن‌ها آگاه شوند.

استنباط‌های منطقی نیز نوع دیگری از استنباط هستند که معمولاً خطاپذیری زیادی دارند. این نوع استنباط‌ها که با به‌کارگیری سوره‌های مختلف همراهند، می‌توانند با مغالطه در سورها، به صورت خطا به‌کار روند. برای نمونه هنگامی که گفته شود: «بعضی از افراد بلند قد هستند»، نمی‌توان نتیجه گرفت که «همه مردم بلند قد هستند». تمرکز بر انواع سورها و تمرین نوع روابط آن‌ها و نوع معتبر استنباط‌های مبتنی بر آن‌ها، از وظایفی است که در محتوا باید بدان پرداخته شود.

نوع دیگری از استنباط‌ها، استنباط‌های ترکیبی است که ترکیب استنباط‌های ادراکی و منطقی به

شمار می‌روند و باید جایی در محتوا به خویش اختصاص دهند.

چ - فراهم‌سازی فرصت‌های بحث و گفتگوی صحیح: یکی دیگر از اصول برآمده از اهداف و روش برنامه «فلسفه برای کودکان»، تأکید بر بحث‌های گروهی و اجتماع‌های پژوهشی است. به دلیل اهمیت گفتگو در مشارکت کودکان برای فهم مطالب، محتوا باید شامل موقعیت‌هایی جهت درگرفتن گفتگو باشد. این کار می‌تواند با طرح مسائل مناقشه‌آمیز، طرح ناتمام مسائل و نیز پرسش‌هایی معطوف به نظرات شخصی دانش‌آموزان صورت پذیرد.

همچنین محتوا باید قوانین گفتگوی صحیح از جمله گوش کردن کامل و فعال، سخن گفتن‌های کوتاه و دقیق، قطع نکردن حرف دیگران، صبر و رعایت نوبت را در خود داشته باشد.

ح - ایجاد موقعیت‌هایی جهت تحلیل، قضاوت و عمل اخلاقی: یکی دیگر از اهداف برنامه «فلسفه برای کودکان» که مورد تأیید نظریه اسلامی عمل نیز هست، تقویت توان تحلیل و قضاوت اخلاقی است. این هدف با تصحیح در نظریه اسلامی عمل، به انجام عمل اخلاقی نیز بسط می‌یابد. بر این اساس، محتوا باید نه تنها موقعیت‌هایی جهت تحلیل اعمال اخلاقی از منظرهای مختلف و قضاوت در مورد آن‌ها فراهم سازد، بلکه باید فرصت‌هایی را جهت تشویق به عمل اخلاقی مبتنی بر شناخت ایجاد شده، فراهم آورد.

خ - معرفی انواع روش‌های بدیل دستیابی به واقعیت: یکی دیگر از مأموریت‌های محتوا، نشان دادن محدودیت‌های عقل و روش‌های دیگری است که عقل را در دستیابی به واقعیت یاری می‌کنند. از جمله این روش‌ها می‌توان از اعتماد عقلانی به وحی سخن گفت که برخی محدودیت‌های عقل را جبران سازد. بیان محدودیت‌های عقل و روش‌های بدیل دستیابی به واقعیت، امری انتزاعی است که در سن مناسب باید به دانش‌آموز آموخته شود. البته از آن‌جا که تأکید بر این روش‌ها، وظیفه این برنامه نیست، نیازی به طراحی موقعیت‌هایی برای ملاحظه این روش‌ها هم نیست.

د - برقراری ارتباط با نیازها و مسائل مهم دانش‌آموز: از آن‌جا که دانش‌آموز در هر برنامه پرورش تفکر باید مؤلفه‌ای فعال و مهم در جریان آموزش به شمار رود، مشارکت وی در فرایند آموزش حیاتی است. از سوی دیگر، مشارکت دانش‌آموز هنگامی به ظهور خواهد رسید که موضوعات مطرح در محتوا، از دل نیازها، مسائل و علایق دانش‌آموزان انتخاب شده باشد (باقری، ۱۳۸۷). از این رو، موضوعات مطرح در محتوا باید از دنیای کودکان و دغدغه‌های آن‌ها انتخاب شود. این برقراری ارتباط، علاوه بر توجه به دنیای کودکان در هنگام تدوین محتوا، به نوع پرداخت موضوعات نیز مربوط می‌شود. پرداخت‌های هنری، همراه با تعلیق و مرتبط با زبان کودکان می‌تواند موضوع را در دایره توجه و دغدغه آن‌ها قرار دهد.

ذ - فراتر رفتن از حیات زیستی: توجه به مبنای هستی‌شناختی فراتر بودن زندگی انسان از حیات زیستی، ما را بر آن می‌دارد تا این مبنا را در محتوا بازنمایی کنیم. بر این اساس، محتوا نمی‌تواند تنها به زندگی زیستی و اقتضاهای آن محدود شود؛ بلکه باید به گونه‌ای متناسب با سن و فهم کودکان و در زمان مناسب، بلنددامنگی زندگی آن‌ها را نشان دهد.

این بلنددامنگی و نگاه فراگیر به طول زندگی انسان، منجر به تغییر معیارها در تصمیم‌گیری‌ها و نیز نوع برخوردهای اجتماعی می‌شود و حتی نوع مفهوم‌سازی از تجربه‌ها را نیز متأثر می‌سازد. در این حالت، موضوعات مورد بحث، معیارهای قضاوت و مواردی از این دست، محدود به زندگی مادی انسان نمی‌شود و به تدریج با افزایش سطح ادراک کودک، دامنه آن‌ها وسعت می‌یابد و کل حیات انسان را فرا می‌گیرد.

د - توجه متعادل به عدم تعین و تقدیر: یکی دیگر از مبنای هستی‌شناختی اعتقاد به حیات در دنیایی مقدر و در عین حال نامتعین است. نکته قابل توجه آن است که این تأکید باید ضمن تناسب با سن و میزان درک کودکان، به گونه‌ای ضمنی و در قالب همان ساختار داستان‌پردازی باشد. همان‌گونه که در توضیح مبنا نیز گفته شد، توجه به تقدیر عالم توسط موجودی دانا و توانا، باید در نهایت منجر به اطمینان بیشتر کودک در زندگی و تلاش برای عمل مؤثر باشد.

ز - احیا و بسط عوامل فطری: در مبنای انسان‌شناختی، یکی از مبنای اساسی، توجه به وجود عوامل فطری در کودکان است. این مبنا با تأکید بر ماهیت عقل و نیز فطرت در انسان‌ها، بر وجود از پیشی آن‌ها اذعان دارد و ماهیت حداقلی منطقی و فطرت را در همه انسان‌ها نهادینه می‌داند. بر این اساس، این محتوای حداقلی باید در درجه نخست مورد توجه و احیاء قرار گیرد و در مرحله بعد تقویت شود.

توجه به محتوای فطرت به دلیل پیوند وثیق با امر تحیر و بدیع‌نگاری که ویژگی اندیشه‌ورزی کودکان نیز هست، می‌تواند به‌عنوان مؤلفه‌ای مهم در برنامه پرورش تفکر دنبال شود. از این رو، در پی‌جویی این امر باید به دو عنصر تحیر و بدیع‌نگاری در محتوا توجه ویژه نشان داد و تلاش کرد تا از طریق این دو مؤلفه، محتوای فطرت - مورد اشاره در مبنای - در محتوا مورد اشاره غیرمستقیم قرار گیرد.

س - تأکید بر حقایق: اذعان به وجود واقعیت مستقل از انسانی، دغدغه واقع‌گرایی، نگاه سازه‌گرای واقع‌گرا به دانش و تلاش در جهت احراز واقعیت با توسل به معیارهای صدق، امکان وجود حقایق را در دیدگاه اسلامی تقویت می‌کند (باقری، ۱۳۸۷). همچنین اعتقاد به وجود حقایقی در مورد هستی و انسان، باعث می‌شود تا برنامه پرورش تفکر از محتوای کاملاً سیالی برخوردار نباشد و حقایق نیز در آن مجال حضور یابند.

باید توجه داشت که حضور این حقایق در محتوا باید متناسب با سن، سطح درک و نیز به صورتی منطقی، متقاعدکننده و درگشاینده به روی بحث عقلی باشند تا رسالت اساسی برنامه که ایجاد فضای گسترش پرسشگری، تفکر و خلاقیت است، دچار چالش نگردد.

۳- اصول معطوف به فعالیت‌های یادگیری و تدریس

در این بخش، به بیان اصولی می‌پردازیم که بیشتر معطوف به فعالیت‌های یادگیری و تدریس و ارتباط معلم و دانش‌آموزان در برنامه پرورش تفکر است. ادغام این دو حوزه از الگوی اگر به سبب نزدیکی فعالیت‌های معلم و کودکان در این برنامه و در هم تنیدگی آن‌ها با یکدیگر صورت پذیرفته است.

الف - فراهم‌سازی فرصت‌ها طرح پرسش: قالب انتخابی در برنامه «فلسفه برای کودکان» برای فرایند تفکر و تبادل نتایج، قالب بحث و گفتگوست (دانیل و همکاران، ۲۰۱۱م). این قالب که مورد تأیید منابع اسلامی نیز هست، مستلزم تبادل پرسش و پاسخ در میان طرفین گفتگوست. از این رو، پرسش یکی از هسته‌های اساسی این برنامه را تشکیل می‌دهد.

از سوی دیگر، پرسش پل ارتباطی موضوع، معلم و دغدغه‌های دانش‌آموز است و می‌تواند موضوع را به دغدغه‌های دانش‌آموز گره زند. در پرسش، دانش‌آموز تلاش می‌کند موضوع را از زاویه خویش بنگرد و دغدغه‌های شخصی خود را درباره آن مطرح سازد. از این رو، استفاده عملی معلم از طرح پرسش و ایجاد محیطی صمیمانه و عاری از تحکم برای زمینه‌سازی طرح پرسش‌های دانش‌آموزان، از جمله اصول مهم فعالیت‌های تدریس و یادگیری است.

ب - طرح مسائل از زوایای متعدد و مختلف: یکی از ملاحظات مهم در پرورش تفکر، واکاوی مسائل از ابعاد مختلف است. این واکاوی باعث می‌شود ابعاد ناگفته و نادیده مسأله مورد نظر، برای دانش‌آموزان نمودار شود. زوایای مختلف و متعدد مسأله که در طول بحث برای دانش‌آموزان نمایان می‌شود جرأت آن‌ها را برای ساخت سازه‌های جدید افزایش می‌دهد، آن‌ها را از نگاه‌های تک‌قطبی به مسائل باز می‌دارد و در نهایت، تبیین‌های بدیلی را پیش روی آن‌ها می‌گشاید. این تبیین‌های بدیل، می‌توانند به واقعیت نزدیک‌تر باشند و نگاهی جامع‌تر به آن ایجاد کنند.

بر این اساس، معلم باید تلاش کند تا به جای طرح بسته و تعریف‌شده و تمام‌شده امور، آن‌ها را از زوایای مختلف بررسی کند و تصویری جامع از آن‌ها بسازد. دیدن هر مسأله از زوایای مختلف، از منظر آدم‌های متعدد و با پیش‌فرض‌های مختلف، مسأله را واقعی‌تر می‌سازد و می‌تواند دانش‌آموزان را برای زندگی در کنار افراد مختلف، آماده سازد.

پ - عدالت: یکی دیگر از اصول مطرح در هر گفتگوی انسانی، بحث عدالت است. از این رو، معلم باید تلاش کند تا در هدایت بحث‌ها، مدیریت کلاس و برخورد با دانش‌آموزان انصاف و عدالت را رعایت کند. در نظر داشتن عدالت در نوبت‌دهی‌ها، تأیید یا رد نظرات و تبیین‌ها و حتی تماس‌های چشمی و کلامی از جمله مواردی است که طبق این اصل باید رعایت شود.

ت - ایجاد فرصت‌هایی جهت خیال‌ورزی: هدف تقویت قدرت خلاقیت در برنامه پرورش تفکر، موجد اصلی در این برنامه خواهد شد که از آن می‌توان به ایجاد فرصت‌هایی جهت خیال‌ورزی دانش‌آموزان یاد کرد. این تقویت نه تنها به وجود فرصت‌هایی در محتوا نیازمند است، محتاج توجه‌های معلم نیز هست. بر این اساس، فعالیت‌های یادگیری باید به گونه‌ای سامان بخشیده شوند که در آن‌ها موقعیت‌هایی جهت خیال‌ورزی کودکان در نظر گرفته شود.

ث - مبتنی ساختن تبیین‌ها بر شواهد: از آن‌جا که اعتبار استنباط‌ها به شواهد پشتیبان‌کننده آن‌هاست، ابتدای آن‌ها بر این شواهد امری ضروری است. این ضرورت در کنار هدف تقویت قوت استدلال دانش‌آموزان باعث می‌شود در جریان یادگیری و تدریس، شواهد و ارتباط آن‌ها با تبیین‌ها از اهمیت زیادی برخوردار گردد.

از این رو، معلم باید از سویی، ادعاها و قضاوت‌های خویش را بر شواهد استوار سازد و از سوی دیگر، از دانش‌آموزان بخواهد شواهد متناسب با ادعا را پیدا و مطرح کنند.

ج - هدایت مسیر گفتگو در جهت موضوع: استفاده از گفتگو در برنامه پرورش تفکر، این برنامه را با آفت‌های گفتگو مواجه می‌سازد. یکی از آفت‌های مترتب بر گفتگو به‌ویژه در مورد کودکان در سنین پایین‌تر، احتمال خروج بحث از مسیر اصلی موضوع و غرق شدن در امور شخصی است. از این رو، یکی از بایدهای اساسی تدریس، توجه معلم به این آفت و تلاش در جهت رفع آن است.

چ - وضوح‌بخشی به ابهام‌ها: یکی دیگر از آفت‌های در کمین نشسته استدلال، حرکت در ابهام و بروز اشتراک‌های لفظی و سوء تفاهم‌های مترتب بر آن‌هاست. از این رو، برای تقویت قدرت استدلال - در مقام یکی از اهداف اساسی برنامه پرورش تفکر - وضوح‌بخشی به ابهام‌ها ضرورت می‌یابد.

بر این اساس، معلم باید تلاش کند تا نه تنها کلام خویش را به صورت واضح و روشن و به‌دور از ابهام بیان نماید، بلکه صحبت‌های دانش‌آموزان را نیز از این منظر روشن نماید.

ح - برقراری ارتباط موضوع با نیازها و مسائل دانش‌آموزان: برنامه «فلسفه برای کودکان» در پی آن است تا روش فلسفی و منطقی را به گونه‌ای مرتبط با علایق و نیازهای کودکان به آن‌ها بیاموزد. این امر در برنامه پرورش تفکر نیز مدنظر قرار می‌گیرد. از همین رو، باید ارتباط میان موضوعات مورد بحث و نیازها و علایق دانش‌آموزان برقرار باشد تا فرایند گفتگوهای آن‌ها بتواند

معطوف به موضوع مورد بحث باشد.

معلم بر اساس این اصل، باید تلاش کند تا موضوع را در مرحله نخست به دنیای دانش‌آموزان خویش مرتبط سازد و آن را در زمین علایق و دغدغه‌های آن‌ها مطرح سازد.

خ - زمینه‌سازی احیای فطرت: یکی از مبانی متفاوت پذیرش عوامل فطری در کودک است. اذعان به وجود این عوامل، معلم را بر آن می‌دارد که در جهت احیا و تقویت این عوامل، فعالیت‌های یادگیری ویژه‌ای را سامان دهد و در طی فعالیت‌های یادگیری، این امر را مدنظر قرار دهد.

از این رو، معلم باید در حین فعالیت‌های یادگیری فرصت‌هایی را جهت مرتبط شدن کودک با درون خویش ایجاد کند تا زمینه‌های کشف و ظهور این محتوا برای کودک فراهم آید. درونی بودن محتوای فطرت و آمیختگی آن با فراز و فرودهای درون کودک، آن را امری کشف کردنی - و نه کسب کردنی - می‌سازد که تنها خود کودک قادر به کشف آن است. از این رو، وظیفه معلم در این موضوع، نه کشف محتوا بلکه زمینه‌سازی جهت انجام این کشف توسط خود کودک است.

د - نگاه کل‌گرا به وجود کودک: یکی دیگر از مبانی متمایز توجه به برجستگی تمایلات در کودکان است که در نگاه شناختی برنامه «فلسفه برای کودکان»، کمتر مدنظر قرار دارد. توجه به این مبانی و در نظر گرفتن عوامل مختلف در ساخت هویت کودکان، اصل دیگری را در فعالیت‌های یادگیری و تدریس می‌آفریند که خواهان نوعی نگاه کل‌گرایانه به کودک است. این اصل، معلم را بر آن می‌دارد تا در جریان تدریس و نیز تنظیم فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، علاوه بر اندیشه آنان به گرایش‌ها، و اراده‌ورزی‌های آن‌ها نیز توجه کند و طرح‌هایی را جهت سامان‌دهی آن‌ها داشته باشد. توجه به این اصل باعث می‌شود که معلم در جریان این گفتگوها و اتخاذ مواضع، آن‌ها را در شبکه‌ای کلی از شناخت‌ها، گرایش‌ها و اراده‌ها بنگرد و در تحلیل آن‌ها از دیدی جامع برخوردار باشد. در این حالت، گاه به مشکلاتی در امیال و اراده‌ها پی خواهد برد که علاجی غیرشناختی نیز می‌طلبند و باید بدان‌ها توجه کرد.

ذ - توجه به محدودیت‌ها و فراروی‌های عقل: یکی دیگر از مبانی متفاوت مفهوم‌پردازی متفاوت از عقل‌ورزی است. در مفهوم اسلامی از عقل، دو مؤلفه مهم وجود دارد. نخست آن که عقل دارای محدودیت‌هایی است و قادر نیست همه حقایق را فراچنگ آورد. از این رو، نسبت عقل با واقعیت‌ها، دو نوع است؛ در نوع نخست، عقل کاملاً بر واقعیت مذکور احاطه دارد و نسبت آن را می‌توان نسبت تسخیری دانست. در نوع دوم، عقل در چننه واقعیت مذکور قرار دارد و نگاهی از پایین به بالا خواهد داشت. این نوع نسبت عقل با واقعیت را می‌توان حیرت نامید. حجیت عقل درباره این دو نوع واقعیت، در یک سطح قرار ندارد و در مواقع حیرت، عقل را یارای شناسایی دقیق واقعیت

نیست. از این رو، این نوع واقعیت‌ها را می‌توان واقعیت‌هایی به شمار آورد که از محدوده عقل فراترند. البته خود عقل به محدودیت‌های خویش واقف می‌شود و راه‌های غیرمستقیم دیگری را پیش روی بشر می‌گشاید. اما در عین حال توجه به این محدودیت‌ها در برنامه‌ای که هدف نخست خود را تقویت عقل‌ورزی نهاده است، ضروری به شمار می‌رود.

بعد دیگر مستتر در مفهوم اسلامی از عقل، توان حرکت آن فراتر از مرزهای تاریخ است. ویژگی‌های این بعد در بخش‌های پیشین توضیح داده شد. نکته مهم آن است که توجه به این امر در فعالیت‌های تدریس و یادگیری، بلندای دامنه استفاده از عقل را افزون می‌سازد و کودکان را به سوی تفکر درباره مسائل کلان هدایت می‌کند.

ر - تعدیل نگاه سازه‌گرا با واقع‌گرایی: در بخش معرفت‌شناسی، دیدگاه اسلامی عمل، با اتخاذ دیدگاهی واقع‌گرایانه، به اهمیت شواهد اذعان دارد و سازه‌ها را تنها در راستای دستیابی به واقعیت، به کار می‌گیرد. در این میان، به نظر می‌رسد یکی از وظایف معلم در جریان یادگیری، تأکید بر این معیارهای واقع‌گرایانه در جهت تعدیل نگاه‌های سازه‌گرای نسبی‌گرایانه باشد.

ز - حرکت به سوی استقلال‌یابی کودک: دیدگاه اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۷)، در بحث یادگیری، از تعامل ناهم‌تراز مربی و شاگرد آغاز می‌کند؛ اما در نظر دارد، فاصله این ناهم‌ترازی را به تدریج کم کند و در نهایت به استقلال شاگرد منجر شود.

البته به اقتضای رسالت برنامه - پرورش تفکر- که مستلزم ایجاد محیطی آرام و کم تنش جهت ابراز نظر و نیز ایجاد اعتماد به نفس لازم در کودک جهت ظهور توانمندی سامان‌دهی و طرح نظر، ناهم‌ترازی نمی‌تواند و نباید به صورت تام خود را عیان سازد. اما با وجود این، معلم باید در عین در نظر داشتن استقلال‌یابی کودک در مقام هدف، خود با سرمایه دانشی، گرایشی خویش پیشاپیش وی قرار گیرد.

س - فراهم‌سازی موقعیت‌های قضاوت و عمل اخلاقی: یکی از مبانی ارزش‌شناختی بیان شده، معطوف به قضاوت و عمل اخلاقی کودکان و فراهم بودن امکان آن اختصاص داشت. این مبنا که معطوف به بسط قضاوت اخلاقی کودکان به عمل اخلاقی است، با نگاهی کلی به وجود کودک، در نظر دارد تا درک اخلاقی توسط آن‌ها را به عرصه عمل وارد کند و سایر مؤلفه‌های عمل را نیز مدنظر قرار دهد.

بر این اساس، فراهم‌سازی موقعیت‌هایی جهت ظهور این قضاوت و عمل اخلاقی در فعالیت‌های یادگیری و تدریس باید مدنظر باشد. به سخن دیگر، علاوه بر ایجاد موقعیت‌هایی جهت درک و داوری اخلاقی، باید فرصت‌هایی جهت انجام عمل اخلاقی کودکان نیز فراهم گردد.

ش - تلاش در جهت طراحی‌های بدیع: از آن‌جا که یکی از ویژگی‌های اندیشه‌ورزی کودکان،

دوری از بدیهه‌انگاری است، فعالیت‌های یادگیری و تدریس نیز باید در جهت تقویت این ویژگی در جهت فراهم آوردن بسترهای اندیشه‌ورزی آنان، طرح‌های بدیع و حیرت‌زایی باشد تا این ویژگی را تحریک نماید. رعایت این اصل باعث می‌شود توجه کودکان به موضوعات مختلف جلب شود و شرایط اندیشه‌ورزی آن‌ها فراهم گردد.

۴- اصول معطوف به ارزش‌یابی

حوزه دیگری از برنامه درسی اگر که می‌تواند از مقایسه مبانی و اهداف متأثر گردد، حوزه ارزش‌یابی است. در این عرصه نیز به برخی اصول اشاره می‌شود که برنامه پرورش تفکر در ایران را مشخص می‌سازند:

الف - توجه به کاربرد استدلال در تعدد بافت‌های معرفتی: ارزش‌یابی برنامه پرورش تفکر باید معطوف به همین هدف باشد. بر این اساس، یکی از مواردی که قطعاً باید مورد ارزش‌یابی قرار گیرد، میزان توانمندی دانش‌آموزان در به‌کارگیری استدلال درست و به‌دور از خطا در مورد مسائل مختلف و در بافت‌های متمایز است.

بافت‌های متفاوت دارای مقتضیات متمایزی هستند که کاربرد استدلال را در آن‌ها با ملاحظات ویژه‌ای همراه می‌سازد. محدود کردن آموزش و ارزش‌یابی بر به‌کار بردن استدلال در بافتی ویژه، نفوذ استدلال را در زندگی واقعی دانش‌آموزان با چالش مواجه می‌سازد. از این رو، باید در جریان آموزش و ارزش‌یابی به زمینه‌های متعدد معرفتی و قواعد به‌کارگیری استدلال در آن‌ها توجه نمود.

ب - مشارکت در جریان ارزش‌یابی: اعتراف به محدودیت‌های عقل و احتمال خطای کمتر عقل جمعی نسبت به فهم تک تک افراد، مبنای دیگری است که مشارکت دانش‌آموزان، والدین و همه دست‌اندرکاران را در امر ارزش‌یابی ضروری می‌سازد. بر اساس این اصل، هنگامی ارزش‌یابی تمام رخ خود را به ظهور می‌رساند که دانش‌آموزان در ارزش‌یابی‌های خویش، همسالان و معلم مشارکت داشته باشند. بنابراین باید در ارزش‌یابی موقعیت‌هایی را جهت اظهارنظر و قضاوت افراد راجع به یکدیگر فراهم نمود و همه این نظرات را در ارزش‌یابی‌های نهایی لحاظ کرد.

پ - توجه متعادل به فرایند و فرآورده عقل‌ورزی: مفهوم عقل‌ورزی در دیدگاه اسلامی، موجد اصلی در ارزش‌یابی می‌شود که از آن می‌توان به توجه متعادل به فرایند و فرآورده عقل‌ورزی یاد نمود. در حالی که تأکید در برنامه «فلسفه برای کودکان» بیشتر بر فرایند و روش تفکر است، دیدگاه اسلامی بر درستی محصول این فرایند و میزان درستی آن نیز تأکید می‌کند. از این رو، در ارزش‌یابی باید زمینه‌ای جهت سنجش هر دو طرف فراهم آورد.

ت - توجه به توان خیال‌ورزی و استناد به شواهد: مبنای معرفت‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرا، ارزش‌یابی را به توجه متعادل به توان خیال‌ورزی و استناد به شواهد دعوت می‌کند. در این حالت و به دلیل اهمیت هر دو سمت سازه‌گرایی و واقع‌گرایی، ارزش‌یابی باید هر دو را در خود مورد سنجش قرار دهد. تأکید زیاد بر خیال‌ورزی و سازه‌های ذهنی، همان قدر می‌تواند کودک را از واقعیت دور کند که تکیه صرف بر شواهد خام و غفلت از ساختن سازه‌ها. از این رو، توجه متعادل به آن‌ها برای رسیدن به طرحی منطقی و متقاعدساز از واقعیت ضروری است.

۵- اصول معطوف به گروه‌بندی

مؤلفه دیگر الگوی اکر، گروه‌بندی است. این بخش به این اصول اختصاص دارد:

الف - ایجاد تعادل در همسازی و ناهمسازی افراد گروه: به دلیل اهمیت گروه‌های پژوهشی در پرورش تفکر و نیز محوریت تبادل نظر در آن‌ها، همسازی آن‌ها قابل توجه می‌شود. از این منظر، هنگامی که همسازی افراد یک گروه بیش از حد باشد، بحث و اختلافی در بین آن‌ها روی نمی‌دهد که نیازمند گفتگو، استدلال و دقت در برهان آوری و ارائه شواهد باشد. از سوی دیگر، ناهمسازی افراطی اعضای گروه نیز می‌تواند بحث‌ها را واگرا نماید و دست‌یابی به هرگونه نتیجه را ناممکن سازد. از این رو لازم است در انتخاب و چیدمان گروه‌ها، همسازی و ناهمسازی افراد گروه از تعادل برخوردار باشد.

ب - توجه به تعادل میان قدرت مشاهده، استدلال و خیال‌ورزی اعضای گروه: یکی دیگر از مبانی مطرح در فعالیت‌های یادگیری و تدریس، توجه متعادل به واقع‌گرایی و سازه‌گرایی بود. بر این اساس، باید در اجتماع‌های پژوهشی نیز این تعادل را برقرار ساخت. اصل حاضر که ناظر به رعایت همین تعادل در گروه‌بندی‌هاست، معلم را بر آن می‌دارد که بر گروه‌بندی دانش‌آموزان به تعادل میان میزان واقع‌گرایی و سازه‌گرایی هر گروه دقت کند. در حالی که برخورداری یک گروه از قدرت مشاهده قوی به‌تنهایی، به فرضیه‌پروری و صورت‌بندی تبیین‌های کل‌گرایانه نخواهد انجامید. خیال‌ورزی افراطی نیز به دوری از واقعیت منجر خواهد شد.

بحث‌های پیش رو

برنامه پرورش تفکر طراحی شده در این مقاله، با الهام از برخی اجزای برنامه «فلسفه برای کودکان» و با بازتعریف آن‌ها در زمینه مبانی اسلامی مطرح شده است و بر آن است تا با تکیه بر دیدگاهی اسلامی، اصولی را برای پرورش تفکر در این بستر فراهم آورد. امتداد این اصول در برنامه درسی و ملاحظات فرهنگی - اجتماعی تفکر از دیگر مأموریت‌هایی است که پژوهش‌های دیگری را می‌طلبد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*، تهران، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- _____ (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی و روش‌ها)* جلد اول، تهران، انتشارات علمی فرهنگی
- _____ (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (فلسفه برنامه درسی)* جلد دوم، تهران، انتشارات علمی فرهنگی
- _____ (۱۳۹۰). *نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی (چارچوب تئوریک و کاربرد آن)*، تهران، هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی متیو لیپمن، *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، سال دوازدهم، شماره ۴۲، ص ۵۵ - ۳۵
- قائدی، یحیی (۱۳۸۶). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا، *مجله مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، شماره ۷، ص ۶۱ - ۹۵
- Akker, J.H. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In. J.Vanden Akker, W.Kuiper & U. Hameyer(Eds.), *Curriculum landscape and trends*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Daniel, M.F &Cagnon, M (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4-12 years, *Creative Education*, 2,5,P. 418-428
- Dewey, J (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Chicago: Hery Begnery
- Frankena, W. K. (1966). A Model for analysing a philosophy of education,*The High School Journal*, 2,P. 8-13
- Garrison, J (1998).Foucault, Dewey, and self-creation, *Educational Philosophy and Theory* ,30 ,2,P.111-134
- Given, L. M. (2008).*Encyclopedia of qualitative research methods*. California & London: sage Publications
- Haynes, A. (2002).*Children as philosopher*, London: Rout ledge

- Joseph, P. B. (2011). *Cultures of Curriculum* , New York: Routledge
- Murphy, J. P. (2000). *Pragmatism: From Pierce to Davidson*, Boulder: Westview Press
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press
- Lip man, M. (1991). *Thinking in education*, Cambridge: CUP.
- Rorty, R. (1999). *Contingency, irony & solidarity*, London: Cambridge University Press

Archive of SID